

تربیت رسانه‌ای یا رسانه تربیتی: چالش‌گفتمانی سیاست‌گذاری در نظام تربیتی ایران

سید مهدی سجادی*

چکیده

هدف: هدف از تدوین این مقاله، تبیین، توصیف و تحلیل مفاهیم متناظر با دو گفتمان (تربیت رسانه‌ای) و «رسانه تربیتی» به مثابه دو گفتمان مرتبط با سیاست‌گذاری در نظام تربیتی از یک سو و استنتاج دلالت‌های هر یک از این دو گفتمان در پداگوژی از سوی دیگر، و در نهایت تبیین نقش تکنولوژی به عنوان میانجی، و نقش آن در کاربست و همگرایی و همسویی دو گفتمان مذکور در سیاست‌گذاری‌های تربیتی است.

روش‌شناسی پژوهش: در تدوین این مقاله از روش تحلیل مفهوم، نوسازی مفهومی، تحلیل انتقادی دو گفتمان و استنتاج دلالت‌ها بهره گرفته شده است.

یافته‌ها: یافته‌ها بیانگر این واقعیت هستند که فناوری به مثابه میانجی با کارکردی چون تلفیق می‌تواند بین دو گفتمان تربیت رسانه‌ای و رسانه تربیتی نوعی همگرایی و همسویی ایجاد نماید؛ به گونه‌ای که سیاست‌گذاران تربیتی بتوانند همزمان اقتضانات و ملزومات هر دو گفتمان را در عمل سیاست‌گذاری خود در نظر گیرند. همچنین سیاست‌گذاران تربیتی

* استاد گروه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران؛
sajadism@modares.ac.ir

استناد به این مقاله: سجادی، سید مهدی (۱۴۰۳). تربیت رسانه‌ای یا رسانه تربیتی: چالش‌گفتمانی سیاست‌گذاری در

نظام تربیتی ایران. مطالعات دینی رسانه، ۶ (۲۲)، ۶۸-۹۶. <https://doi.org/10.22034/jmrs.2024.209283>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۶ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۳/۰۵/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۱۵ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۰۶/۲۵

© نویسنده گان. نوع مقاله: پژوهشی ناشر: دانشگاه صدا و سیما

نباید از نقش حیاتی فناوری به‌عنوان میانجی در سیاست‌گذاری‌های تربیتی غفلت نمایند.
کلیدواژه‌ها: رسانه، تربیت، سیاست‌گذاری تربیتی، فناوری، رسانه تربیتی، تربیت
رسانه‌ای، چالش‌های گفتمانی

مقدمه

همزمان با پیشرفت تکنولوژی نوین، رسانه‌های جدیدی همچون اینترنت، شبکه‌های مجازی، هوش مصنوعی و ... نیز در سایه این پیشرفت ظهور یافتند که تفاوت محسوسی را در فرهنگ، تفکر، باورهای دینی و همه ابعاد زندگی بشر ایجاد کردند. در این میان انسان با دنیایی روبه‌رو شد که تفاوت‌های زیادی با عصر پیش از خود داشت. به این ترتیب در این دوران توجه متفکران و فیلسوفان به رسانه جلب شد، از جمله فلسفه رسانه که شناخت فلسفی رسانه را بر عهده دارد. نظر به اهمیت و تأثیری که رسانه‌های نوین در سیاست‌گذاری در نظام تعلیم و تربیت دارند، پرداختن به مبانی نظری و نظریه‌های مربوط به ماهیت رسانه ضروری است. در این مقاله ضمن تبیین، توصیف و تحلیل مفاهیم متناظر با دو گفتمان «تربیت رسانه‌ای»^۱ و «رسانه تربیتی»^۲ به مثابه دو گفتمان مرتبط با سیاست‌گذاری در نظام تربیتی، به استنتاج پیامدهای هر یک از آن‌ها در تعلیم و تربیت پرداخته شده و در نهایت با تبیین نقش تکنولوژی به مثابه میانجی،^۳ تلاش می‌شود تا زمینه‌های کاربست و همگرایی و همسویی دو گفتمان مذکور در سیاست‌گذاری‌های تربیتی فراهم شود.

نظریات ناظر بر ماهیت رسانه

رسانه‌ها پیشینه‌ای بسیار طولانی دارند و در طول تاریخ شکل‌گیری خود دچار تحولاتی

1. Technological Literacy (Education)
2. Educational Media
3. Medium

شده و در کارکردها و ویژگی‌هایشان تغییراتی به وجود آمده است. رسانه‌های اولیه را می‌توان رسانه‌های سنتی نامید که قدمت چندین دهه‌ای و ویژگی‌هایی مانند دسترسی نه‌چندان آسان دارند. در مقابل، رسانه‌های جدید قرار دارند که در توسعه خود از تکنولوژی مدرن استفاده می‌کنند و از نظر ویژگی، برعکس رسانه‌های سنتی هستند. دنیس مک‌کوایل^۱ (۱۳۸۵) در کتاب درآمدی بر نظریه ارتباطات جمعی فصلی به نام «رسانه‌های نوین» را اضافه کرده و در آن چنین تعریفی را از رسانه‌های جدید ارائه می‌دهد: رسانه‌های نوین، مجموعه متمایزی از تکنولوژی ارتباطی هستند که خصایص معینی را در کنار نو شدن، امکانات دیجیتال همچون اینترنت و در دسترس بودن وسیع برای استفاده شخصی به‌عنوان ابزارهای ارتباطی، دارا هستند، و در ادامه از اقبال رسانه‌های جدید حتی از سوی رسانه‌های قدیمی می‌نویسد. (مک‌کوایل، ۱۳۸۵).

مدت‌هاست که دو گفتمان کلان «ذات‌انگاری» و «ابزارانگاری» در تبیین ماهیت تکنولوژیک رسانه وجود دارد. حامیان نظریه ابزارگرایی، رسانه را ابزاری خنثی، منفعل، تحت کنترل بشر و عاملیت انسانی می‌پندارد که مورد حمایت بیشتر تکنولوژیست‌ها و متفکران عصر روشنگری بوده و هنوز هم می‌توان گفت که جایگاه خود را به خوبی در میان جوامع به‌ویژه جوامع غربی حفظ کرده است.

اسکانل^۲ رسانه را مؤلفه‌ای اغلب بی‌طرف و حتی مثبت در زندگی معاصر می‌داند. او تفکر ذات‌گرایی هایدگر^۳ را گمراه‌کننده تلقی می‌کند و می‌گوید: «در جریان قرائت‌گزینشی گمراه‌کننده‌ای از هایدگر ادعا می‌شود که حضور فراگیر و دائمی رسانه در زندگی مخاطبان کارکرد آشکارگی جهان را ایفا می‌کند» (تیلور و هریس، ۱۳۸۹). نظریه «شبه‌تعامل رسانه‌ای» را هم می‌توان از جمله نظریاتی نام برد که رسانه را تنها ابزاری برای فرآیندهای تعامل اجتماعی می‌داند. نظریه «مدرنیزه‌سازی» که به بررسی چگونگی استفاده‌نخبگان از تکنولوژی برای

1. Denis McQuail
2. Scannell
3. Heidegger

پیشبرد تحولات اجتماعی در دوره صنعتی سازی می پردازد نیز در زمره نظریه های ابزارگرایی قرار می گیرد (فینبرگ، ۱۹۹۱).^۱

هرچند ابزارگرایی هنوز هم جایگاه خود را به عنوان تفکر غالب و پذیرفته شده در استفاده از رسانه و نظریه های ارتباطی حفظ نموده است، اما ذات انگاری با انتقاد بر آن پا به عرصه گذاشت و تکنولوژی رسانه را دارای ماهیت و معنا دانسته و در نهایت آن را علتی برای تحولات جامعه انسانی برشمرده است. مارشال مک لوهان معتقد است: «اگر چه تکنولوژی منبعث از ذهن و عمل انسان است، ولی انسان هر عصر و دوره ای، خود زاینده تکنولوژی زمان خویش است. به عبارت دیگر، هر تکنولوژی بشر را به تدریج در فضای تازه ای قرار می دهد و هر فضای تازه، عاملی تعیین کننده در سرنوشت و زندگی بشر به شمار می رود» (مک لوهان، ۱۳۷۷). به نظر او، عامل اول یعنی نظام ارتباطی، تعیین کننده عامل دوم یعنی محتوای پیام است. او مبانی اساسی نظریه خود را در یک جمله بیان می کند: «رسانه، پیام است. در واقع، مک لوهان با عبارت معروف خود - «رسانه خود پیام است» - بر ذات گرایی رسانه تأکید می کند. مبتنی بر دیدگاه ذات گرایی علاوه بر تعیین بخشی تکنولوژی نسبت به انسان و جامعه، یکی از کارکردهای تکنولوژی رسانه ای یکسان سازی و مشابه سازی اندیشه ها است. شاید بتوان گفت تعبیر هایدگر از آنچه در پس تکنولوژی مدرن نهفته است (گشتل)، مبتنی بر چنین فهمی از کارکرد تکنولوژی باشد، یعنی یکسان سازی و گویی قالب زدن و فرم دادن به اندیشه ها، انسان ها و در نهایت جوامع (میچام، ۱۹۹۴).^۲

پستمن^۳ مبتنی بر همین جمله مشهور مک لوهان، این ایده را به همه تکنولوژی ها تعمیم می دهد و با این هشدار که هر که چکش در دست دارد، همه چیز را میخ می بیند، می خواهد تغییرات نگرش و باورداشت های کاربران تکنولوژی های مختلف را تحت تأثیر آن بیان کند. از همین رو توصیه می کند که در قبال تغییرات تکنولوژیکی باید موضعی محتاطانه اخذ کرد و

1. Feenberg
2. Mitcham
3. postman

مراقب اسطوره نشدن تکنولوژی بود، چراکه در آن صورت دیگر نمی‌توان به آسانی آن را تعدیل و کنترل کرد. از نگاه پستمن اتخاذ موضع محتاطانه در قبال تکنولوژی به‌عنوان راهی برای تعدیل و کنترل این تغییر نگرش و باورداشت‌ها محسوب می‌شود (تیلور و هریس، ۱۳۸۹).

کاستلز^۱ (۲۰۰۲) در بیان مفهوم جامعه شبکه‌ای، چنین جامعه‌ای را مبتنی بر شبکه‌های رسانه‌ای سامان‌یافته دیده و معتقد است که همگرایی تکامل اجتماعی و تکنولوژی‌های اطلاعات که در درون شبکه‌ها رخ می‌دهد، فرآیندهای اجتماعی مسلط را مشخص می‌کند و بدین ترتیب، ساختار اجتماعی را شکل می‌دهد (کاستلز، ۲۰۰۲).^۲ ریچارد هوگارت^۳ نیز به‌عنوان یکی از تأثیرگذارترین نظریه‌پردازان فرهنگ معاصر معتقد است فرهنگ حاصل از رسانه‌های جمعی فرهنگی توده‌وار است که قدرت سیراب نمودن روح انسان را نداشته و تنها حالتی تجاری و انتزاعی پیدا کرده است. به نظر می‌رسد هوگارت نیز ضمن اشاره به تقدس روح انسان و نیز اهمیت ارزش‌های والای معنوی، بیش از همه نسبت به چالش تعالی معنوی زندگی انسان در ارتباط با رسانه‌های جمعی نگران است (لیبی، ۱۳۹۱).

ون دایک^۴ (۲۰۰۴) نیز در کتاب جامعه شبکه‌ای خود بیان می‌کند که جامعه شبکه‌ای جدید برخی از ارزش‌ها و هنجارهای بنیادی و اساسی جوامع را مورد حمله قرار می‌دهد و از طریق ارائه داده‌ها و اطلاعات فرامحلی و جهانی، ارزش‌ها و هنجارهای بومی را به چالش می‌طلبد. آنچه مسلم است، در پس چنین نگاه ذات‌انگارانه‌ای می‌توان بازتولید نابرابری اجتماعی را نتیجه گرفت (دایک، ۲۰۰۴).^۵

بودریار^۶ (۱۹۸۳) نیز با وضع مفهوم وانمایی (شبه‌سازی)، آن را اشاره‌ای به محو شدن

1. Castells
2. Castels
3. Richard Hogarth
4. Van Dyck
5. Dijk
6. Baudrillard

مرز میان واقعیت و تصویر (انگاره) می‌داند و معتقد است رسانه‌های جمعی با عرضه بی‌پایان تصاویر، مرز واقعیت و تصویر را مخدوش نموده و تصویر را جایگزین واقعیت می‌کنند. بنابراین درک ما از واقعیت تحت سلطه تصاویر رسانه‌های جمعی قرار گرفته و از این منظر می‌توان گفت نگاه بودریار ناشی از نوعی تلقی ذات‌انگارانه به رسانه است (درودی، ۱۳۸۸). بنابراین آنچه از رویکرد ذات‌گرایی در حوزه رسانه و ارتباطات می‌توان نتیجه گرفت، شاید در همان جمله مشهور مک‌لوهان بتوان خلاصه نمود که: «رسانه خود پیام است، ذات دارد و اقتضاناتی؛ از این رو جامعه و فرهنگ را از خود متأثر می‌کند.» این رویکرد بر قدرت شدید رسانه‌ها اشاره دارد. بنابراین بر کاهش قدرت انتخاب و مسئولیت مخاطبان در مواجهه با آن و البته تکلیف‌گرایی در برابر اقلیت نخبه و رعایت قوانین، ضوابط و حدود و ثغور حاکم بر رسانه‌ها تأکید می‌کند.

تربیت رسانه‌ای

چندلر (۱۹۹۹) اشاره می‌کند که بسیاری از اهدافی که در تعلیم و تربیت متناظر با رویکرد ابزارگرایی مطرح می‌شود، به طور پیشینی در تعلیم و تربیت لیبرال وجود دارد و گویی انسان مدرن سوار بر مرکب تکنولوژی و رسانه‌های تکنولوژیک در مسیر نیل به این اهداف بسی آسان‌تر و سهل‌تر و با شتابی هرچه افزون‌تر به پیش می‌رود، چراکه مطابق با مفهوم اساسی و محوری «بی‌طرفی تکنولوژی» در رویکرد ابزارگرایی، تکنولوژی ابزاری خنثی برای رسیدن به «اهداف طبیعی انسانی» است و مسیر انسان را در این راستا هموارتر و سریع‌تر خواهد کرد (چاندلر، ۱۹۹۹).^۱

در ادامه به برخی از اصول اساسی حاکم بر رویکرد تربیت رسانه‌ای اشاره می‌شود:

۱. مخاطب‌محوری

در تربیت رسانه‌ای، تکنولوژی ابزاری خنثی است و ثمرات و آفات آن به نحوه و

چگونگی کاربرد آن برمی‌گردد. پس امکان دسترسی باز و آزاد به تکنولوژی وجود دارد و تکنولوژی تنها امکان می‌آفریند، نه الزام. بنابراین تربیت باید بر عناصر ذاتی و قوای درونی مخاطب متمرکز باشد، چراکه مخاطب در برابر امکانات رسانه‌ای پیشرو مختار بوده و در انتخاب آن‌ها آزادی عمل دارد. بنابراین تأکید بر تربیتی است که منجر به رشد عقلانی، تفکر انتقادی، هدفمندی و در مجموع رشد عاملیت و فردیت مخاطب در مواجهه با تکنولوژی شود.

۲. استفاده حداکثری از رسانه

ابزارگرایی نسبت به تکنولوژی و رسانه‌های تکنولوژیک خوشبین بوده و معتقد است که چنین ابزاری می‌تواند انسان را در رفع نیازها و محدودیت‌هایش یاری رساند. بنابراین تعلیم و تربیت متناظر با آن نیز نسبت به تکنولوژی نگاهی توسعه‌گرا دارد و بر این باور است که تکنولوژی می‌تواند در حیطه‌های گوناگون اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و حتی فرهنگی ثمرات و منافع زیادی در پی داشته باشد. بنابراین فرد می‌تواند در فضایی باز و بدون هیچ‌گونه محدودیتی به‌عنوان عنصری فعال، خود انتخابگر و گزینشگر رسانه‌ها و محتوای آن‌ها به‌طور خودآگاه بر اساس «منافع و مقاصدش» باشد (وانگ، ۲۰۱۲).^۱

۳. وجه ایجابی تربیت

این تعریف از تربیت مبتنی بر عاملیتی است که از درون مخاطب می‌جوشد و بر الزامی درونی استوار است. بنابراین نگاه به چنین تربیتی ایجابی بوده و هرگز نمی‌تواند در بردارنده رویکرد حذفی و سلبی باشد. تربیت از چنین منظری بر پرورش و فعلیت یافتن قوای ذاتی و درونی افراد همچون عنصر عقل، اختیار و اراده متمرکز بوده و درصدد رشد عاملیت و حفظ فردیت مخاطبان در گزینش امکان‌ها و تجارب رسانه‌ای پیشرو است. از این رو به موازات آن، بر مسئولیت آن‌ها نیز در پس هر گزینش و انتخابی افزوده می‌شود.

1. Wang

۴. تعلیم و تربیت جهانی^۱

ابزارگرایی، بی‌طرفی تکنولوژی را بر اساس معیار بهره‌وری می‌داند و به همین دلیل آن را قابل کاربرد در هر جامعه و هر بافتاری تصور می‌کند. به عبارت دیگر تکنولوژی نسبت به ملاحظات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی جوامع گوناگون بی‌تفاوت است و تنها معیار ارزیابی و هنجار هدایت آن در بافت‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی، بهره‌وری و کارایی آن است (فینبرگ، ۱۹۹۱).^۲ فرایند تعلیم و تربیت به سمت یکپارچه‌سازی نیازهای آموزشی و سپس برنامه‌های آموزشی و نیز تمرکززدایی از نظام‌های آموزشی ملل گوناگون تا ایجاد نظام تعلیم و تربیت یکپارچه جهانی پیش می‌رود.

۵. تعلیم و تربیت باز^۳

در این تلقی، دسترسی برای انجام فعالیت‌های رسانه‌ای باید در محیطی آزاد و بدون محدودیت صورت گیرد. به عبارتی توسعه آزادی، رسانه‌های مستقل و کثرت‌گرا و نظام‌های باز اطلاعاتی برای ایجاد گفتگوهای بین فرهنگی و درک متقابل، از ضرورت‌های اصلی رویکرد ابزارانگاران است. ابزارگرایی با نگاهی خوشبینانه در مورد پیشرفت‌های علمی و تکنولوژیکی، نسبت به ارتباطات رسانه‌ای دیدگاهی توسعه‌گرا دارد و برای به‌عقب‌راندن مرزهای دانش تکنولوژیک، قائل به هیچ‌گونه محدودیت و مانعی نیست. بنابراین برای رشد عاملیت و ارتقای فردیت افراد جامعه، نیاز است تا گستره دسترسی به رسانه‌های تکنولوژیک هر چه بیشتر و نامحدودتر گردد. (لیتل، ۱۳۸۴)

رسانه تربیتی

مفهوم ذات‌انگاری مؤید آن است که تکنولوژی ابزاری صرف (خنثی) نیست و

1. Global Education
2. Feenberg
3. Open Education

اقتضانات هدفی در پس آن نهفته است. تکنولوژی ابزار قدرت و هدایت و شکل دهی به فرهنگ و اجتماع تلقی می شود و ویژگی مراقبتی و نظارتی دارد. بنابراین ذات انگاران، تکنولوژی را تعیین بخش جامعه، فرهنگ و هویت انسان ها می دانند و معتقدند این تعیین بخشی به صورتی است که او را ناگزیر از پذیرش و تسلیم و همرنگی با آن می نماید. در نتیجه برخلاف ابزارگرایی، چنین تلقی حاکی از کاهش انتخاب و مسئولیت در کنترل تکنولوژی توسط انسان است.

همان گونه که ذکر شد، ذات گرایی با تأکید بر عدم خنثی بودن تکنولوژی و قدرت شدید رسانه ها برای اراده و انتخاب مخاطب در مواجهه با تکنولوژی سهمی قائل نبوده و مخاطب را در برابر آن موجودی متعین، پذیرنده و منفعل صرف تلقی می کند. بنابراین عمده اهدافی که در تعلیم و تربیت متناظر با ذات گرایی مطرح می شود، در جوامع بنیادگرا و سنتی به طور پیشینی وجود دارد، چراکه مسائلی از قبیل حفظ فرهنگ، هویت، سنت ها و آداب و رسوم و ... ناظر بر اهداف چنین جوامعی است. برای ذات گرایی رسانه ای نیز اصول اساسی برای تربیت وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرد. این اصول عبارتند از:

۱. رسانه محوری

ذات گرایان بر قدرت شدید تکنولوژی های نوین و رسانه های جمعی و در نتیجه انفعال مخاطب به عنوان فردی تسلیم، متأثر و پذیرنده صرف که قدرت انتخاب و مسئولیت او به شدت کاهش یافته، اذعان دارند. بنابراین تعلیم و تربیت مبتنی بر این رویکرد بر تقدم اصلاح رسانه (به مثابه مربی) بر مربی (مخاطبان) تأکید دارد، چراکه عاملیت و تعیین بخشی را به تکنولوژی و رسانه نسبت می دهد.

۲. اعمال محدودیت

منتقدین تکنولوژی بر این باورند که ابزارگرایی، شکلی از سلطه است که کنترل و تسلط بر امور، تمامیت و کمال آن را نقض کرده است. آن ها معتقدند که این نقدها بر لزوم

محدودیت‌های تکنولوژی تأکید می‌کند. از این‌رو باید با اعمال محدودیت و کنترل و نظارت بر تکنولوژی و رسانه‌های مدرن به مقابله با سلطه ابزاری تکنولوژی پرداخت و از این طریق بر شکل‌دهی و هدایت جوامع در راستای حفظ ارزش‌های والای اخلاقی و انسانی مبادرت نموده و بر میزان و محتوای تجارب رسانه‌ای مخاطبان حدّ زد. بنابراین برخلاف ابزارگرایی، ذات‌گرایی بر انتخاب و مسئولیت آدمی در کنترل تکنولوژی سهمی قائل نیست.

۳. وجه سلبی تربیت

تأکید بر اعمال حدود و ثغور در راستای حفظ و ارتقای ارزش‌های معنوی و اصیل انسانی به جای ارزش‌هایی مثل کارایی و اثربخشی و مادی‌گرایی، بر تربیتی رسانه‌محور و مبتنی بر پیراستن تولیدات رسانه‌ای از موانع و آسیب‌ها دلالت دارد. به عبارت دیگر چنین تعلیم و تربیتی بر وجه سلبی تربیت، یعنی رفع موانع و آسیب‌ها در مواجهه و رویایی مخاطب با رسانه تأکید دارد.

۴. تأکید بر هویت ملی و محلی

به باور تعلیم و تربیت ذات‌انگار، رسانه تربیتی باید بر مسئله غیریت، تفاوت‌های برون‌گروهی و مقوله‌های هویتی خاص هر جامعه و نیز بازسازی هویت و فرهنگ اصیل جامعه در مقابله و مواجهه با همانندسازی رسانه‌ها تأکید کرده، و برای آن اصالت و ارجحیت قائل باشد. فینبرگ^۱ (۱۹۹۱) بیان می‌کند که «در واقع چیزی که ما را با حقیقت ذاتی بودن تکنولوژی روبه‌رو می‌کند آن است که تکنولوژی تبدیل به یک محیط و یک روش زندگی شده است» (فینبرگ، ۱۹۹۱). در حقیقت رسانه به مثابه بستر و محیطی آکنده از تعارض و تخالف آرای گوناگون، محل تنفس و ارتزاق انبوه مخاطبان در دوره‌های مختلف سنی است که در هر زمان و مکان در معرض پیام‌هایی قرار می‌گیرد که صدق و

کذب آن در پس وانمودگی رسانه‌ای به تعبیر بودریار قابل شناخت و ارزیابی نیست. بنابراین افزایش آگاهی مخاطبان از چنین سازوکارهایی در محیطی ملامال از انواع رسانه‌ها و تکنولوژی‌های ارتباطی و اطلاعاتی، یکی از اهداف مطلوب تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه ذات‌انگاران است.

هویت، از خصوصی‌ترین جلوه فردی تا عمومی‌ترین نمود جمعی را دربرمی‌گیرد. گاهی هویت به معنای مختصات ویژه فرد و متمایزکننده او از دیگران است و گاهی به‌عنوان پدیده‌ای جمعی، و تا زمانی که تفکر و رفتار به‌صورت جمعی اجرا نگردد، آن نیز حاصل نخواهد شد. از طرفی، نظریه ذاتی بودن فناوری، به ابزار (وسیله) و اهداف به‌عنوان دو امر جدایی‌ناپذیر می‌نگرد و معتقد است که ابزارها محیط پیرامون ما و بنابراین کیستی و چیستی ما را شکل می‌دهند (وندلر، ۲۰۱۰).^۱

۵. پالایش تجارب رسانه‌ای

برای مواجهه با تکنولوژی و رسانه‌های تکنولوژیک باید با ایجاد محدودیت و قبض و بسط بر فضای رسانه‌ای بر نحوه، میزان و محتوای تجارب رسانه‌ای مخاطبان نظارت داشت. فین برگ معتقد است که تأکید بر ارزش‌های معنوی و اصیل انسانی، حفظ سنت‌های پیشین، پرورش روح، توجه به طبیعت، روی آوردن به هنر و ... همگی دلالت بر پیراسته نمودن محتوای تولیدات رسانه‌ای (اغلب تصویری) از ارزش‌های مبتنی بر اصالت سود و لذت و مادی‌گرایی است (فینبرگ، ۲۰۰۶).^۲ تعلیم و تربیت ذات‌انگار ضمن محدودیت قائل شدن و گریز از تجارب متعارض با ارزش‌های اصیل انسانی در حیطه ورود به تکنولوژی، بر ایجاد محتواهای مطلوب رسانه‌ای و زمینه‌سازی برای رشد جایگاه معانی والا و اصیل در جامعه تأکید می‌کند.

1. Vandeleur

2. Feenberg

بالاخره کدام گفتمان؟

در پاسخ به این سوال که در نهایت کدام گفتمان را باید سرلوحه سیاست‌گذاری‌های تربیتی قرار داد؟ می‌توان به دو دیدگاه اشاره کرد. طیفی از صاحب‌نظران معتقدند که باید تنها یک گفتمان را انتخاب نمود، و طیفی دیگر بر این باورند که نمی‌توان تنها یکی از این دو گفتمان را مبنای سیاست‌گذاری تربیتی قرار داد. به نظر می‌رسد جریان نقد دو رویکرد بیان‌شده و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت در میان طرفداران و منتقدان هر کدام از این دو گفتمان، جریانی پر جنب و جوش و فعال است، اما آنچه که منتقدان منصف در این میانه بدان توجه دارند، پرهیز از نفی یک گفتمان و اتکای صرف به دیگری است، چراکه با وجود تمام نقدهایی که به هر دو گفتمان وارد می‌شود، وجود برخی ویژگی‌ها و مؤلفه‌های آن‌ها برای تحقق تربیت مطلوب می‌تواند قابل تامل و توجه باشد. به عنوان مثال گفتمان تربیت رسانه‌ای، ناظر بر تمثیل «رشد» یا «رویاندن» است. در این تمثیل تربیت آدمی به گونه‌ای در نظر گرفته شده که خود هم زرع است، و هم زارع؛ هم نهال است، و هم باغبان، و آدمی قرار است آنی بشود که در خود او به منزله قوه و استعداد‌های ذاتی ریشه دوانده است.

در اینجا مفهوم تربیت ناظر بر سیر ربوبی شدن آدمی است که در نهایت با نوع اندیشه و عمل آدمی بستگی اساسی دارد. بنابراین تربیت در این تمثیل امری فعال و مبتنی بر جوشش و الزامی درونی است. پس تمثیل صنعت صرفاً برای تربیت مناسب نیست، چراکه در وجه برتر تربیت، «اراده انسانی» هم مطرح است، اما در گفتمان رسانه تربیتی که مبتنی بر الزامی بیرونی است، می‌توان از چنین تمثیلی برای تربیت استفاده کرد. در این تمثیل تربیت به منزله ساختن یک شیء در نظر گرفته شده و این ساختن و ساخته شدن، مسأله مهمی در تعلیم و تربیت است.

از سویی دیگر تعلیم و تربیت سنتی ناظر بر تلقی صنعت از تربیت (بر اساس گفتمان رسانه تربیتی)، در رویارویی با واقعیت رسانه‌های تکنولوژیک با چالشی عظیم مواجه خواهد بود، چراکه اعمال محدودیت، نظارت و به‌کاربردن شیوه‌های تبهی و تحمیلی هرگز نمی‌تواند از روی آوردن مخاطبان به آن‌ها جلوگیری نماید. پس نباید به جای برخورد

آگاهانه و عالمانه با این واقعیت، صورت مسئله را پاک کرد. حال آنکه در مقابل، رویکرد تربیت رسانه‌ای با تمهیداتی قادر است ضمن پذیرش تکنولوژی و رسانه‌های ارتباطی به جای حذف و نگاه سلبی به آن‌ها، سعی در برقراری تعامل و رویارویی عالمانه با محوریت مخاطب داشته باشد؛ تعاملی که مبتنی بر ارزش‌های فردی است و از گنه جان مخاطب برمی‌آید.

بنابراین یکی از نکات قابل توجه در رویکرد تربیت رسانه‌ای این است که بیشتر به جنبه «ایجابی» تربیت نظر دارد، و در مقابل، رسانه تربیتی، جنبه «سلبی» تربیت را مورد نظر قرار داده و بیشتر درصدد رفع موانع، آسیب‌ها و تهدیدات تکنولوژی برای هموارتر شدن مسیر تربیت است. کاملاً واضح است که نمی‌توان برای فردی که اراده‌اش شکل گرفته و عبور از خطوط قرمز به آسانی برایش مهیاست، صرفاً به ایجاد حدود و ثغور اکتفا کرد و از سایر ابعاد وجودی او غافل شد.

به هر حال به نظر می‌رسد همچنان چالش بر سر انتخاب گفتمان تربیت رسانه‌ای که رویکردی «مصونیت‌آفرین» است، و بر اراده و خواست آدمی تاکید می‌کند، و انتخاب گفتمان رسانه تربیتی که رویکرد «محدودیت‌آفرین» است، در میان سیاست‌گذاران و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت در سطح جهانی و به‌ویژه ایران و نظام تربیتی ایدئولوژیک آن، با شدت فراوان وجود دارد. طرفداران هر کدام از رویکرد ادله خود را برای نفی یا اثبات گفتمان مورد نظر خود ارائه می‌کنند، اما باید به این واقعیت نیز اشاره نمود که جامعه کنونی مالا مال از پیام‌های رسانه‌ای است. به دیگر سخن، افراد در هیچ نقطه‌ای از انواع آن در امان نخواهند بود و به‌راحتی قادرند در زمانی کوتاه به انبوه اطلاعات در زمینه‌های گوناگون دست یابند. بنابراین امروزه مسئله دسترسی به اطلاعات امری ثانویه تلقی می‌شود، و آنچه بیش از همه شایسته توجه است، پردازش و درک پیام‌های رسانه‌ای از طریق ارتقای سواد رسانه‌ای به موازات سواد سنتی و رایج به‌عنوان یکی از ملزومات بسیار مهم برای مخاطبان در عصر حاضر به شمار می‌رود. بنابراین به نظر می‌رسد نمی‌توان و نباید تنها بر یک گفتمان از میان دو گفتمان مذکور در امر تربیت اکتفا کرد و باید هر دو گفتمان را همراه با هم و همسو با هم مورد توجه قرار داد.

پرسشی که باید مورد توجه قرار گیرد این است که چگونه و با اتکا به کدام تلقی از ماهیت رسانه می‌توان به هر دو گفتمان به‌طور هم‌زمان در سیاست‌گذاری‌های تربیتی مبتنا کرد؟ عده‌ای از صاحب‌نظران حوزه فناوری و فلسفه رسانه، بر این باورند که تنها با میانجی (واسطه) دانستن فناوری‌ها و رسانه‌های نوین می‌توان بین دو گفتمان مذکور پل منطقی برقرار نمود، به‌گونه‌ای که بتوان از هر دو گفتمان (گفتمان تربیت رسانه‌ای و رسانه تربیتی) در سیاست‌گذاری‌های تربیتی استفاده کرد. به عبارت دیگر با تلقی فناوری به‌مثابه میانجی، می‌توان به ترکیب افقی^۱ بین دو گفتمان دست یافت، به‌نحوی که بتوان بین وجوهی از هر دو گفتمان که در عرصه فعالیت تربیتی در عمل با هم همگرایی و همسویی دارند، وحدت ایجاد کرد.

به دیگر سخن می‌توان نقش میانجی بودن رسانه را به نقش داور بازی فوتبال تشبیه نمود. این داور سه نوع کنش را از خود بروز می‌دهد: گاهی طبق قوانین فوتبال، به نفع یک تیم و به ضرر تیم دیگر داوری می‌کند؛ گاهی داوری او به نفع یا به ضرر هر دو تیم است؛ گاهی نیز فراتر از پتانسیل قوانین موجود، رای خود را به کرسی می‌نشانند که ممکن است در قوانین پیش‌بینی نشده باشد. داور در هر سه حالت بی‌طرف است، اما نقشی که ایفا می‌کند در سه حالت فوق متفاوت است. در دو حالت اول نقش داور کم‌رنگ‌تر است و در واقع داوری داور تحت تاثیر کیفیت بازی دو تیم قرار می‌گیرد، اما در حالت سوم نقش داور بسیار شدید است، تا جایی که دو تیم حریف را از دور خارج می‌کند و نقش آن دو را تحت الشعاع داوری خود قرار می‌دهد. با این توصیف، می‌توان انتظار داشت که فناوری به‌مثابه میانجی و داور، بین کاربر و محیط و اجتماعی که کاربر در آن زندگی می‌کند، نقش متعادل‌کننده را ایفا می‌کند و سعی می‌کند از پتانسیل موجود در کاربر و محیط اجتماعی پیرامون او هم‌زمان استفاده نماید. بر این اساس انتظار می‌رود که فناوری نیز همچون داور فوتبال ضمن حفظ بی‌طرفی خود، زمینه‌های تعامل و همسویی هم‌زمان دو گفتمان مورد نظر را در سیاست‌گذاری‌های تربیتی فراهم نماید.

لاتور^۱ (۲۰۱۴) برای تعریف واسطه بودن فناوری سعی می‌کند بین فناوری به مثابه ابزار و فناوری به مثابه واسطه تفاوت قایل شود. او می‌گوید: «وسیله چیزی است که معنا یا نیرویی را بدون تبدیل انتقال^۲ می‌دهد، اما واسطه‌ها معنا یا عناصری را که قرار است با خود حمل کنند، تغییر شکل می‌دهند، ترجمه می‌کنند، تحریف می‌کنند، و تعدیل می‌کنند» (لاتور، ۲۰۱۴)^۳ واسطه فقط آنچه را واسطه دیگر به او می‌دهد منتقل نمی‌کند، بلکه آن را تغییر می‌دهد. او چیزی را از خود به آن اضافه می‌کند و آن را به چیزی دیگر تبدیل می‌کند. لاتور (۱۹۹۴) چند نوع وساطت فناوری را برمی‌شمارد که تغییرات مهمی در زندگی بشر ایجاد می‌کند:

الف) وساطت ترجمه^۴

فناوری اهداف، علایق، قصدها، و ایده‌های کنش‌گران را به چیزی دیگر تغییر می‌دهد، درحالی‌که ما همچنان فکر می‌کنیم آن‌ها معادل یا هم‌ارز هم هستند. فناوری می‌تواند به ذهن انسان ایده‌ها و طرح‌های جدیدی بدهد، مثلاً فناوری‌ای ابداع می‌شود و پس از آن، انسان از طریق پیوند آن با انسان‌ها و دیگر کنش‌گران دارای ایده‌ها، طرح‌ها، و برنامه‌های جدیدی می‌شود. بدون وساطت اتومبیل، امکان اینکه ما به برف‌پاکن فکر کنیم یا درباره کیفیت آن ایده‌پردازی نماییم وجود ندارد.

ب) وساطت ترکیب^۵

این نوع وساطت می‌گوید که کنش ما در پیوند با فناوری دیگر کنش مختص ما نیست،

1. Latour
2. Transformation
3. Latour
4. Translation
5. Composition

بلکه کنش وساطت شده است. کنش در نظر لاتور خاصیت یا ویژگی شبکه یا زنجیره‌ای از کنش گران است، نه ویژگی کنش گری منفرد. بنابراین مجموعه‌ای از کنش گران ناهم‌جنسی چون انسان، اتومبیل، جاده، قوانین راهنمایی‌وراندگی، پلیس راهور، در جایگاه کنش «رانندگی»، رانندگان، و غیره منجر به ظهور کنش رانندگی می‌شود، مثلاً کنش فوتبال بازی کردن محصول کنش بازیکن، دیگر بازیکنان، توپ، زمین، داور، و باقی موارد است. (والبرزودورسوویتز، ۲۰۱۳).^۱

ج) وساطت نمایندگی^۲

این نوع وساطت به این نکته اشاره دارد که انسان‌ها کنش‌هایشان را به فناوری‌ها محول می‌کنند. پلیس، کنش کند کردن سرعت اتومبیل‌ها را به سرعت‌گیرها محول می‌کند. محول کردن کنش فقط از سوی انسان به فناوری نیست، بلکه فناوری نیز کنش دیگری را به انسان محول می‌کند. بنابراین، نه تنها ما به فناوری می‌گوییم که چه کارهایی برای ما انجام دهد، بلکه فناوری نیز کنش‌هایی تجویز^۳ می‌کند.

تکنولوژی نقش واسطه‌ای بسیار بنیادین را در تجربه و فعالیت آدمی بازی می‌کند. عقاید ما و ایده‌های ما به وسیله روزنامه‌ها، تلویزیون و صفحات کامپیوتر واسطه‌گری می‌شوند و حرکات و جابجایی‌های ما نیز به وسیله ماشین‌ها، قطار و هواپیما صورت می‌گیرد (وربیک، ۲۰۱۰).^۴ تکنولوژی شرایط انسان را تغییر می‌دهد و نشان‌دهنده این واقعیت است که ما یک واقعیت تاریخی هستیم. این سخن بدین معنی نیست که نوع بشر مطیع تکنولوژی است، بلکه به این معنی است که ما باید در پی یافتن راه‌های جدید شکل دادن به تکنولوژی‌هایی باشیم که بخشی از هستی ما هستند. فقدان تحول در تکنولوژی به معنی فقدان تحول در فرایند بهتر

1. Walbers and Dorstewitz

2. Delegation

3. prescription

4. Verbeek

شدن و آبرمن شدن آدمی است و این یعنی پیوند ناگسستنی بین هویت آدمی و تکنولوژی (گلن، ۲۰۰۳).^۱

به باور دلوز^۲ (۱۹۸۶) پروتز^۳ نمادی از مصنوعات تکنولوژیک است که به‌مثابه اندام بیرونی به‌منظور وسعت بخشیدن به آدمی عمل می‌کند و تصویری از ارگان آدمی ارائه می‌کند. تکنولوژی در این معنی اگرچه در واقع از بدن آدمی جدا هستند و مانند امری خارجی تلقی می‌شوند، اما کاملاً در کنار ارگان و بدن آدمی معنی می‌بایند؛ درست مثل معنایی که کشتی با بندر می‌یابد، اگرچه کشتی گاهی از بندر نیز دور می‌شود (اسمیت، ۲۰۱۸).^۴

پیتر اسلوتریک (۱۹۹۹) بر این باور است که تکنولوژی‌های امروزی موجود آدمی را دوباره در سطح فیزیکی طراحی می‌کند. این تکنولوژی‌ها خارجی یا محیطی نیستند، بلکه درونی (در درون آدمی) هستند. این روابط چیزی بیشتر از کاشت عصبی برای شبیه‌سازی‌های عمیق در مغز است. وقتی انسان ناشنوا با کاشت عصب‌های شنوایی می‌تواند از آن به بعد بشنود، در واقع پیوندی بین انسان و تکنولوژی به وجود می‌آید که از هم ناگسستنی‌اند (وریک، ۲۰۰۸: ۳۸۷).^۵

بنابراین در نگاه ابزاری به رسانه، به دلیل اصالت کاربر، فناوری از انسان دور می‌شود و در حاشیه قرار می‌گیرد و در نگاه ذات‌انگارانه، به دلیل اصالت فناوری انسان از فناوری زدوده و دور می‌افتد. سیاست‌گذاری بر اساس هر یک از دو گفتمان فوق نمی‌تواند زمینه‌های تحقق رسالت واقعی تعلیم و تربیت را فراهم نماید. تنها در چارچوب فناوری به‌مثابه واسطه است که هم کاربر، هم فناوری و هم زیست جهان انسان و اجتماع و فرهنگ همچون عناصر اصلی شکل‌گیری هویت انسان مورد توجه قرار می‌گیرد.

-
1. Gehlen
 2. Deleuze
 3. prosthesis
 4. Smith
 5. Verbeek

بحث و نتیجه‌گیری

فناوری به مثابه میانجی با کارکردی چون تلفیق^۱ می‌تواند بین دو گفتمان تربیت رسانه‌ای و رسانه تربیتی نوعی همگرایی و همسویی ایجاد نماید، به گونه‌ای که سیاست‌گذاران تربیتی بتوانند همزمان اقتضانات و ملزومات هر دو گفتمان را در عمل سیاست‌گذاری خود در نظر گیرند. مواردی از کارکرد تلفیق فناوری (رسانه) را می‌توان به شرح زیر مورد اشاره قرار داد:

۱. تلفیق اهداف و علایق سنتی و جدید (تلفیق تقلیلی)

یکی از انواع تلفیق‌ها، تلفیق تقلیلی یا فروکاهشی^۲ است که طی آن عناصری از یک گفتمان به نفع گفتمان دیگر تعدیل و یا حذف می‌شود. فناوری‌های نوین به اعتبار نفس وجودی خود زاینده اهداف و علایق و انگیزه‌های متناسب و مقتضی با خود هستند. به عبارت دیگر وجود مجموعه‌ای از علایق و اهداف و انگیزه‌های جدید تابعی از وجود فناوری‌های نوین است. به عنوان مثال امروزه به دلیل غلبه فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی، دیگر نمی‌توان تعامل با جهان و توجه به زیست جهان عمومی و فرهنگ جهانی را از برنامه‌های تربیتی حذف کرد و همچون گذشته تنها به مرزهای فرهنگی و هویتی ملی و محلی (سنتی) بسنده کرد. تربیت چند فرهنگی^۳ به مثابه خروجی گسترش فناوری، با وجود میل سیاست‌گذاران تربیتی باید در برنامه‌های تربیتی و سیاست‌گذاری‌های تربیتی مورد توجه قرار گیرد. متأسفانه در برنامه‌های تربیتی نظام تربیتی ایران مقوله تربیت چند فرهنگی به دلیل نگاه جزم‌اندیشانه به فرهنگی ملی و بومی و غلبه نگاه انتقادی صرف به دیگری‌های فرهنگی و دینی و ارزشی، از اهمیت لازم برخوردار نیست. رسانه به عنوان واسطه یا میانجی با تلفیق فروکاهشی اهداف و علایق تربیتی، نقش میانجی بین اهداف فرهنگی و ارزش‌های ملی و محلی از یک سو و دیگری‌های فرهنگی از سوی دیگر را ایفا

1. Integration

2. Reductive Integration

3. Multicultural Education

می‌کند، تا جایی که بخشی از برنامه‌های فرهنگی و تربیتی متعلق به نظام سنتی حذف یا به نفع اهداف نوین فناوری‌های جدید تعدیل می‌شود.

دیگری‌های فرهنگی،^۱ هویت دیجیتال^۲ امروزه بخشی از هویت واقعی مردم جهان است که در این صورت ممکن است نیازمند تعدیل عناصری از هویت ملی و محلی و ارزش‌های بومی و ایدئولوژیک در برنامه‌های درسی باشد که هیچ‌گیزی از آن نیست. بنابراین باید پذیرفت که مولفه‌های هویت جهانی، فرهنگ جهانی، هویت دیجیتال جهانی، تربیت چندفرهنگی، به‌مثابه اهداف و علایق جدید تربیتی، باید در برنامه‌های درسی و در متن اهداف تربیتی تلفیق و گنجانده شود و در بازنگری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز مورد توجه قرار گیرد، هرچند این اتفاق ممکن است چالش‌هایی را با مولفه‌های فرهنگ و هویت بومی و ایدئولوژیک ایجاد کند.

۲. تلفیق مسیر ناهموار با هموار (تلفیق ترکیبی)

از دیگر انواع تلفیق می‌توان به تلفیق ترکیبی^۳ اشاره کرد. یکی از اقتضائات فناوری و رسانه‌های نوین، خلق مسیرهای نو و هموار برای تحقق اهداف نوظهور است. نظام‌های تربیتی سنتی و متافیزیکی برخوردار از فضاهایی هستند که می‌توان آن را فضای شیاردار و یا ناهموار^۴ نامید. فضاهای ناهموار، فضاهای سرشار از حدود و ثغور مشخصی هستند که متری یا مربی با آن‌ها مواجه هستند. فضای ناهموار در واقع در حکم موانعی هستند که امکان خروج متری یا مربی از مرزها و حدود و ثغور تعیین‌شده را نمی‌دهند، خواه این خروج برای تحقق علایق و امیال متری و مربی باشد، خواه برای تجلی اراده‌ورزی آزاد، و خواه برای تحقق حق انتخاب یک هدف یا محتوی یا روش از میان دیگر موارد آن باشد.

1. Cultural Otherness
2. Digital Identity
3. Synthesis Integration
4. Striate Space

اسناد بالادستی نیز در تولید فضاهای ناهموار بسیار نقش اساسی را دارا هستند. به عبارت دیگر خود اسناد بالادستی نوعی فضای ناهموار است که برای مربی و دیگر کنشگران تربیتی تدارک شده است. به این معنی که ارزیابی عملکرد کنشگران تربیتی با چند و چون انطباق آن عملکرد با قلمرو اسناد بالادستی سنجیده می‌شود، اما فضای هموار، نوعی فضای کوچ روانه،^۱ گشودگی و بی‌انتهایی قلمروهایی است که ما در آن زیست می‌کنیم. فضای هموار همچون بیابانی است که انتها ندارد و در آن بیابان‌گرد دائم در حال شدن دائم^۲ است. نسبت بیابان‌گرد با بیابان، نسبت گشودگی بی‌انتهای بیابان از یک سو و رفتن مدام بیابان‌گرد از سوی دیگر است؛ نه بیابان مانع رفتن بیابان‌گرد می‌شود و نه بیابان‌گرد رفتن خود را به حدودی و ثغوری محدود می‌کند (چامپولین، ۲۰۱۴: ۵۹).^۳

فضای مجازی فناورانه خود امروزه یک فضای هموار است که به کاربران و جستجوگران اجازه حرکت در تمامی جهات و مسیرهای ممکن را می‌دهد. دیگر مربی به محتوایی که در نظام رسمی آموزشی ارائه می‌شود، محدود نیست، به اهدافی که در اسناد بالادستی تعبیه شده است، بسنده نمی‌کند، به روش‌هایی که در مدارس برای یادگیری وجود دارد، محدود نمی‌شود، آرمان‌هایی را تعقیب می‌کند که عموماً در مدارس ارائه نمی‌شوند، هویتی را کسب می‌کند که با ویژگی‌های هویت رسمی متفاوت و حتی مغایر است.

استعدادها و علایقی که به دلیل وجود قلمرو و حدود و ثغور موجود در برنامه‌های مدارس امکان بروز و تجلی ندارند، در فضای هموار مجازی متجلی و برآورده می‌شوند. بنابراین به نظر می‌سد که نظام‌های تربیتی سنتی-متافیزیکی با چرخش اجتناب‌ناپذیر از فضاهای ناهموار به سوی فضای هموار با چالش‌های فراوانی روبه‌رو می‌شوند که مهمترین آن‌ها از دست رفتن مرجعیت مطلق نظام تربیتی سنتی در تدارک روندهای تربیتی مورد نظر و در نتیجه جایگزینی فضای مجازی به‌عنوان کانون اصلی فرایندهای پداگوژیک است، اما

1. Nomadic
2. Becoming of Becoming
3. Champollion

فناوری به‌مثابه میانجی می‌تواند با هم‌مسو کردن و ترکیب بخش‌هایی از عناصر فضای ناهموار (ستی) با فضای ناهموار، مسیرهایی را پیش‌روی سیاست‌گذاران تربیتی قرار دهد تا بتوانند به گسترش متقابل و متعامل اقتضانات فضای هموار و ناهموار در تربیت اقدام نمایند.

سیاست‌گذار تربیتی را می‌توان همچون بیابانگردی دانست که بر بستر بیابان بی‌انتها (فضای هموار سیاست‌گذاری) در حرکت است و فناوری می‌تواند در تنظیم نسبت بین این دو مداخله کند، به‌صورتی که هم بیابانگرد اقتضانات بیابان را رعایت نماید و هم بیابان متناسب با پتانسیل‌های بیابانگرد امکاناتی را در اختیار آن قرار دهد. به عبارت دیگر فناوری می‌تواند از میان تمامی مسیرهایی که پیش‌روی بیابانگرد (سیاست‌گذار تربیتی) وجود دارد، آن دسته از مسیرها و فضاها (سیاست‌های تربیتی) را در اختیار قرار دهد که پتانسیل انجام آن برای بیابانگرد وجود دارد و با عرضه مسیرهای نوظهور، پتانسیل سیاست‌گذاری تربیتی را در سیاست‌گذاران بهبود می‌بخشد. به عبارت دیگر هر دو به امکانات هم می‌افزایند؛ فضای هموار امکان سیاست‌گذاری‌های نو را فراهم می‌کند و سیاست‌گذار (بیابانگرد) نیز با سیاست‌گذاری خود به وسعت بیابان (فضای هموار) می‌افزاید.

استفاده بدون محدودیت از فناوری و رسانه از یک سو و انطباق برنامه‌های درسی و محتوای پداگوژی با پتانسیل فناوری از سوی دیگر از جمله نقش‌هایی است که فناوری و رسانه می‌تواند به‌عنوان میانجی ایفا نماید. به‌عنوان مثال در تربیت رسانه‌ای از تعلیم و تربیت جهانی، باز و عاملیت کاربرسختن گفته می‌شود. این همان بستر یا بیابان بی‌انتهایی است که به کاربران اجازه می‌دهد به‌طور آزاد از تمامی یافته‌های علمی بشر و دستاوردهای پداگوژیک جهانی استفاده نماید. فناوری به‌مثابه میانجی با گشودن این فضا و بستر، یادگیرنده را از محدودیت‌های ناشی از کاربرد گفتمان رسانه تربیتی در فرایند تربیت رها می‌سازد. به عبارت دیگر فناوری‌های پداگوژیک با میانجی‌گری خود زمینه‌های تعدیل محدودیت‌های گفتمان رسانه تربیتی را فراهم می‌کنند.

۳. تلفیق تفکر ردیابانه^۱ با تفکر خلاق^۲ (تلفیق عمودی)

تلفیق عمودی^۳ یکی دیگر از انواع تلفیق‌هاست که می‌توان از آن به‌مثابه یکی از کارکردهای واسطه‌گری رسانه یاد کرد. یکی از خصایص نظام‌های تربیتی سنتی، تهیه نقشه راه پیشینی برای سیاست‌گذاری‌های تربیتی است. این نقشه راه در قالب برنامه‌های مدون و سیاست‌ها و خط‌مشی‌های مصوب و قطعی و متعین به کنشگران تربیتی عرضه شده و آنان نیز موظف هستند با نشان‌یابی (ردیابی)^۴ آن برنامه‌ها به فعالیت‌های تربیتی مورد نظر اقدام نمایند.

این نشان‌ها گاهی نیز در قالب اسناد بالادستی نمود پیدا می‌کنند که نقشه راه آینده فعالیت‌های کنشگران تربیتی در آن وجود دارد. این نقشه راه حاوی مواردی هستند از آن جمله مبانی فلسفی، اخلاقی و دینی تربیت است. تدارک هر اقدام تربیتی اعم از تدوین برنامه‌های درسی، تدوین نظام ارزشیابی، تدارک روش‌های تربیتی، تنظیم قواعد پداگوژیک، تنظیم مناسبات بین کنشگران تربیتی و ... باید دقیقاً بر اساس نقشه راهی باشد که پیشاپیش به‌صورت دستورالعمل‌های متقن و لازم‌الاجرا و به‌صورت رسم‌الخط ترسیم شده‌اند و تخطی از آن راه پیامدهای منفی برای کنشگران تربیتی به همراه خواهد داشت.

با ظهور فناوری‌های نوین و در نتیجه پیدایی فضاهای مجازی و دیجیتال، به نظر می‌رسد دیگر امکان محدود کردن توانایی‌ها و اراده و میل کنشگران تربیتی به قواعد و نشان‌های از پیش تعیین‌شده وجود ندارد (زیمنس، ۲۰۰۹).^۵ به نظر می‌رسد ظهور فضای مجازی یادگیری و پداگوژی، زمینه چرخش از مکانیسم‌های مبتنی بر نشان‌یابی به روندهای خلاقیت و نقش‌آفرینی فعال را فراهم می‌سازد که در اینجا از آن به نقشه‌کشی^۶

1. Traced thinking
2. Creative thinking
3. Vertical Integration
4. Tracing
5. Siemens
6. Mapping

یاد می‌کنیم. رسانه‌های مجازی با تدارک فضاهایی به‌منظور نقش‌آفرینی خلاق کنشگران تربیتی در تولید محتوا، خلق روش‌های جدید آموزش و یادگیری، مشارکت همه افراد در نوشتن متن، افزایش توان مشارکت‌کنندگان در تفسیر متن، و تبدیل مولف به نویسنده، نقش به‌سزایی را در چرخش از نظامات سنتی تربیت به سمت نظام تربیتی خلاقانه ایفا می‌نمایند.

خطاب اصلی معلم به دانش‌آموز در چنین نظام تربیتی نشان‌یابانه این است که «دقیقا مثل من انجام بده»^۱ درحالی‌که در نظام تربیتی مبتنی بر نقشه‌کشی خلاقانه، معلم به دانش‌آموز می‌گوید که «دقیقا با من انجام بده»^۲ (دلوز، ۲۰۰۱).^۳ امروزه امکان مشارکت در انجام فعالیت‌های تربیتی و نقش‌آفرینی فعال کنشگران تربیتی تحت فضاهای فناورانه مجازی کاملاً فراهم شده است و نفس مشارکت کنشگران تربیتی در این فضا می‌تواند به معنی شکست مکانیسم‌های تربیتی مبتنی بر نشان‌یابی سنتی و متافیزیکی باشد. عمل ترسیم کردن، مبتنی بر رعایت قواعد سلسله‌مراتبی، روابط منطقی و متوالی و نشانه‌گذاری‌های از قبل تعریف‌شده و اتکا به نمونه‌هایی است که پیشاپیش ساخته و تدوین شده است. (سجادی و ایمانزاده، ۱۳۹۱).

عرضه محتواهای دانشی (دانش به‌مثابه دستاورد گذشته) به روش‌های نوین از یک سو، پالایش خلاقانه محتواهای سنتی از طریق کاربست فناوری‌های نوین و خلق دانش‌های نوین فناورانه از سوی دیگر، و همچنین افزودن بر دانش‌های سنتی پیشینی و استفاده از آن‌ها برای دستیابی به مراحل بالاتری از دانش (ارتقای دانش) می‌تواند جلوه‌ای دیگر از نقش واسطه‌گری فناوری و کارکرد تلفیق عمودی رسانه‌های نوین باشد، به‌گونه‌ای که محتوای سنتی دانش در ظرف نوین فناورانه ریخته شود تا خود را با اقتضانات فناوری نوین منطبق نماید (توسعه و پالایش دانش و در نتیجه اصلاح و بازنگری در محتوای

1. Do just like me
2. Do just with me
3. Deleuze

پداگوژی). همچنین با خلق دانش فناورانه^۱ از دانش های قبلی که دیگر از اعتبار چندانی برخوردار نیستند، عبور نماید. به عبارت دیگر انطباق مظروف (دانش سنتی) با ظرف (فناوری نوین) از یک سو و تولید ظرف جدی فناورانه و سپس دانش فناورانه جدید و در نتیجه عبور از تنگناهای معرفتی سنتی را می توان جلوه ای از تلفیق عمودی ناشی از نقش میانجی گری فناوری دانست.

۴. تلفیق کنش انسانی با کنش فناورانه (تلفیق افقی)

تلفیق افقی^۲ یکی دیگر از انواع تلفیق است که در اینجا می توانیم به نقش نمایندگی^۳ رسانه به عنوان کارکرد تلفیق افقی اشاره نماییم. هوش مصنوعی امروزه بسیاری از نقش های انسانی را نمایندگی می کند؛ چنانکه دوربین در جاده ها نقش پلیس را نمایندگی می کند و هوش مصنوعی نقش معلم را در کلاس درس و فرایندهای پداگوژیک. قرار دادن ریز تراشه ها در مغز یادگیرنده را از یادگیری بی نیاز می کند و ربات های جراح جای جراحان در بیمارستان ها را خواهد گرفت. اگرچه تفاوت بین کنش آدمی به مثابه موجودی زنده و دارای هوش و احساسات و هوش مصنوعی به مثابه فناوری نوین، در این است که فناوری نوین هیچ گاه ایدئولوژی و باورهای شخصی را در عملکرد خود وارد نمی سازد، اما آدمی به دلیل قوه خیال و تخیل طبیعی و عقلانیتی که ذاتی وجود اوست، عملکرد خود را با مضامینی از ایدئولوژی و احساسات و باورهای شخصی درهم می آمیزد.

به نظر می رسد با این توصیف مرز بین کنش آدمی و کنش فناورانه هر روز گسترده تر می شود، اما فناوری نوین با خصیصه و قدرت نمایندگی و تلفیق افقی در واقع بین حوزه های کنش انسانی و کنش فناورانه پل می زند، به صورتی که بخشی از وظایف و کنش های آدمی را به جای او و برای او انجام می دهد. با پذیرش این نقش در واقع پذیرفته ایم که دیگر نمی توان

1. Technological knowledge
2. Horizontal Integration
3. Delegation

فناوری را صرفاً ذیل گفتمان ابزارانگارانه تربیت رسانه‌ای تعریف کرد، بلکه باید آن را در بستر گفتمان رسانه تربیتی نیز قرار داد؛ رسانه‌ای که برای خود نیز حوزه عمل مستقل را داراست و علاوه بر ایفای نقش نمایندگی، خود نیز خالق هویت و نقش‌های خلاقانه فراتر از حدود تعریف شده است. خلق هویت و ارزش‌های دیجیتال (نقش انفلوئنسرها و سلبریتی‌ها در خلق ارزش‌ها و هویت‌های جمعی جهانی) و ایجاد فضای تعاملی و بینامتنی فرهنگی، هویتی، ارزشی، فکری و زیست جهان عمومی همگرا از جمله کنش‌های فناوری از نوع نمایندگی و ذیل کارکرد تلفیق افقی به شمار می‌آیند. معلم در فرایند تعلیم و تربیت در عین اینکه همچنان حضور دارد، اما همه نقش‌ها از آن معلم نیست و رسانه نیز بخشی از آن را برای کمک به معلم بر عهده می‌گیرد. پس معلم دیگر از جایگاه سنتی الگو بودن برخوردار نیست، چراکه فناوری با تقبل بخشی از وظایف معلم، حضور او در بخش‌هایی از پداگوژی را منتفی می‌کند.

جدول ۱: مولفه‌های گفتمان‌های فناوری و نقش میانجی‌گری رسانه در تربیت

مؤلفه‌های گفتمان ابزار انگاری رسانه	مؤلفه‌های گفتمان ذات انگاری رسانه	کارکرد رسانه به مثابه میانجی (تلفیق)
کاربر محوری	رسانه محوری	خلق اهداف و علایق تربیتی جدید و تعدیل برخی اهداف و علایق سنتی (تلفیق تقلیلی)
استفاده حداکثری از رسانه	استفاده کنترل شده از رسانه	خلق مسیر هموار پداگوژیک و ترکیب آن با مسیر ناهموار (تلفیق ترکیبی)
وجه ایجابی در تربیت	وجه سلبی تربیت	بسط تفکر خلاقانه با ابتنا و عبور از تفکر ردیابانه (تلفیق عمودی)

همسویی و همگرایی کنش انسانی با کنش فناورانه در تربیت (تلفیق افقی)	تربیت ملی و محلی (بازسازی هویت)	تربیت جهانی	۴
	تربیت مبتنی بر پالایش تجارب رسانه‌ای	تربیت باز	۵



منابع

۱. تیلور، پی ای و هریس، جان ال (۱۳۸۹). نظریات انتقادی رسانه‌های گروهی. ترجمه یعقوب نعمتی وروجی. تهران: موسسه‌ی جام جم.
۲. درودی، فریبرز (۱۳۸۸). نقد کتاب نظریه‌های جامعه‌اطلاعاتی. کتاب ماه اطلاعات، (۱۴۶)، ۴۸-۵۳.
۳. سجادی، سید مهدی؛ ایمانزاده، علی (۱۳۹۱). تبیین و تحلیل دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸(۴)، ۵۳-۸۰.
۴. لیبی، محمد مهدی (۱۳۹۱). مجموعه مطالعات رسانه (جلد سوم): جامعه‌شناسی رسانه. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۵. لیتل، استیفن جان (۱۳۸۴). نظریه‌های ارتباطات. ترجمه مرتضی نوربخش و اکبر میرحسینی. تهران: جنگل.
۶. مک کوایل، دنیس (۱۳۸۵). مخاطب‌شناسی. ترجمه مهدی منتظرالقائم. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۷. مک لوهان، مارشال (۱۳۷۷). درک رسانه‌ها. ترجمه سعید آذری. تهران: مرکز تحقیقات مطالعات و پژوهش.
8. Castels, F (2002). Theory on the wall, Communications of the ACM, New York, NY, USA. DOI:[10.1145/585597.585614](https://doi.org/10.1145/585597.585614)
9. Champollion, Pierre (2014). Territory and Territorialization. International Conference of Territorial Intelligence, Alba Iulia, Romania. 58.
10. Chandler, Daniel (1996). "Engagement with Media: Shaping and Being Shaped", Computer mediated Communication Magazine, February.no.4
11. Deleuze, G (1986). Cinema 1: The Moment – Image, Tr.H.Tomlinson and Habberjam, Minneapolis: University of Minnesota Press.
12. Dijk, T. A (2004) Discourse, Knowledge and Ideology: Multidisciplinary Perspectives on Language, Discourse, and Social Practice, Frankfurt: Peter Lang.
13. Feenberg, Andrew (1991). "Critical Theory of Technology", New York: Oxford University Press.
14. Feenberg, Andrew (2006). "Heidegger and Marcuse, The Catastrophe and redemption of History", London, Rutledge.
15. Gehlen, A (2003). A Philosophical-Anthropological Perspective on Technology'. Oxford: Blackwell.
- Latour, B. (2014). Agency at the Time of the Anthropocene. New literary history, 45(1), 1-18. DOI: [10.1353/nlh.2014.0003](https://doi.org/10.1353/nlh.2014.0003)

16. Mitcham, Carl (1994). "Thinking Through Technology: The Path between Engineering and Philosophy", Chicago and London: University of Chicago Press.
17. Siemens, G (2009). Handbook of Emerging Technologies for Learning, University of Manitoba.
18. Smith, Daniel W. (2018). Deleuze, Technology, and Thought. Tamkang Review • December.49(1).
19. Vandeleur, Sonja (2010). "Indigenous Technology and Culture in the Technology Curriculum: Starting the Conversation", Rhodes University.
20. Verbeek (2010) Moralizing Technology: Understanding and Designing the Morality of Things, Chicago: University of Chicago Press
21. Verbeek, P.P (2008). 'Cyborg Intentionality – Rethinking the Phenomenology of Human-Technology Relations', Phenomenology and the Cognitive Sciences 7:3.
22. Walbers K, Dorstewitz P. (2013). "Ethics in Actor Networks, or: What Latour Could Learn from Darwin and Dewey", Science and Engineering Ethics, vol. 20, no.1. DOI:10.1007/s11948-012-9408-1
23. Wang, She and Hartselle, T (2012). "Technology Integration and Foundations for Effective Leadership", University of Mississippi, USA.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

Media Education or Educational Media: The Discourse Challenge of Policy-Making in Iran's Educational System

Seyyed Mahdi Sajjadi*

Abstract

Objective: The aim of this article is to clarify, describe, and analyze the concepts associated with the two discourses of "media education" and "educational media" as two discourses related to policy-making in the educational system on one hand, and to infer the implications of each of these discourses in pedagogy on the other. Ultimately, it seeks to explain the role of technology as a mediator and its impact on the application, convergence, and alignment of these two discourses in educational policymaking.

Research Methodology: This article employs conceptual analysis, conceptual renewal, critical discourse analysis, and inference of implications.

Findings: The findings indicate that technology, as a mediator with integrative functions, can create a type of convergence and alignment between the discourses of media education and educational media. This allows educational policymakers to consider the requirements and necessities of both discourses simultaneously in their policymaking practices. Furthermore, policymakers must not overlook the vital role of technology as a mediator in educational policies.

Keywords: Educational policy-making, technology, educational media, media education, discourse challenges

* Professor of Department of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran; sajadism@modares.ac.ir.